

О. Б. Томилин, О. О. Томилин

ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА

На примере федеральных государственных образовательных стандартов проведен анализ проблем использования компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование; компетентностный подход; компетенция.

*О. Б. Tomilin, O. O. Tomilin*

Federal state educational standards and Russian higher education

On example of federal state education standards the analysis of problems of competence-based method use in Higher Professional Education was carried out.

Key words: higher professional education; competence-based method; competence.

Состояние системы высшего профессионального образования (ВПО), адекватность требованиям современного общества и, следовательно, ее эффективность как самодостаточной отрасли определяется нормативными документами, носящими название образовательных стандартов. Образовательный стандарт представляет собой своего рода гражданский договор между основными игроками на рынке образовательных услуг — высшим учебным заведением, государством и потребителями (студенты и работодатели), облеченный в форму требований к результатам деятельности системы ВПО.

Создание такого «гражданского договора» может идти различными путями, которые знает история. Проект Европейской комиссии и Европейской ассоциации университетов «Trends in Learning Structures in European Higher Education III» (TUNING) [8], участниками которого были 998 профессоров, 5183 выпускника и 944 работодателя из более 100 университетов 16 стран Европы — один из путей создания такого договора, определивший требования к качеству подготовки на основании компетентностного подхода. В советское время подобный договор основывался на перспективных требованиях отраслей народного хозяйства к системе подготовки кадров.

Поколение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) создавалось усилиями собственно высшей школы без активного и равноправного участия потребителей. Соглашения между российской высшей

школой и Российским союзом промышленников и предпринимателей носили характер деклараций о намерениях, не превращаясь в конкретные действия. Некоторые анкетные опросы, адресованные в большей степени службам управления персоналом организаций и предприятий, — это еще не признак конкретного взаимодействия. Реальное состояние эндаумент-фондов вузов — вот истинная характеристика современного взаимодействия высшего профессионального образования и промышленников и предпринимателей разного ранга.

И это неудивительно, так как в среде работодателей еще не сложилась действительная конкурентная борьба, свойственная рыночной экономике, которая явно приводит работодателей к осознанию роли интеллекта в этой борьбе и, следовательно, к пониманию своей роли на рынке образовательных услуг. Таким образом, создание ФГОС стало внутриотраслевой задачей, реализующей государственные амбиции на европейском образовательном пространстве.

Некоторые общие реминисценции приведены для того, чтобы определить инструментарий анализа проблем ФГОС. Осознание того, что проблемы ФГОС имеются, и проблемы большие, пришло руководству российского ВПО и профессорско-преподавательскому сообществу уже через два года их реализации и вылилось в кампанию по созданию новой редакции образовательных стандартов. О некоторых подходах к созданию новой редакции можно судить по проектным материалам. Не придираясь к точкам и

запяттым, можно увидеть значительный позитив в новой редакции ФГОС. Но некоторые существенные вопросы остались вне изменений. Это и хотелось бы обсудить, чтобы через два года вновь не потребовалась новая редакция новой редакции ФГОС и система ВПО России начала работать в стабильном режиме в области современной образовательной деятельности.

Качественный анализ Федеральных государственных образовательных стандартов

Выбор жанра журнальной статьи обусловлен тем, что чтение и анализ ФГОС и сопровождающих нормативных документов (см., например, портал www.fgosvpo.ru) по всем уровням направлений и специальностям подготовки — утомительное занятие для любого члена профессорско-преподавательского сообщества, однако общий качественный обзор основных положений всей системы высшего профессионального образования России весьма полезен, чтобы понять состояние проводимой модернизации и ее проблемы в целом и своей конкретной педагогической деятельности в частности. Настоящий анализ будет касаться общих положений действующих ФГОС.

Материалы по общей структуре ВПО России, которые вряд ли кто-то из профессорско-преподавательского сообщества видел собранными вместе, достаточно объемные, но, поверьте, чтение их весьма увлекательно, с одной стороны, и навеивает интересные мысли — с другой.

Во-первых, вся система ВПО России представляется 176 направлениями бакалавриата, 177 направлениями магистратуры и 92 специальностями. Это означает, что в модернизированном высшем образовании РФ реализуются как двухуровневая, так моноуровневая системы подготовки специалистов.

Во-вторых, перечень направлений и специальностей неоправданно велик, так как ряд направлений является не более как профилем, а ряд специальностей — специализацией, причем трудно найти различия между некоторыми направлениями различных укрупненных групп. Так, например, как провести грань между направлениями «Изящные искусства», «Искусства и гуманитарные науки», «История искусств» или «Лингвистика» и «Фундаментальная и прикладная лингвистика»? Очень часто добавление слова «фундаментальная» переводит направление в специальность. Трудно отыскать

действительно весомые различия при сравнении направлений в группах «Физико-математические науки» и «Информатика и вычислительная техника». Нас можно упрекнуть в косности мышления, выдвигая в качестве аргумента существование 8735 направлений подготовки в Германии. Можно согласиться с такой диверсификацией направлений подготовки специалистов, когда по основным социально-экономическим показателям наша страна сравнивается с Германией.

В-третьих, количество направлений в бакалавриате и магистратуре практически одинаково, что вызывает сомнения в необходимости поддержания такой тождественности. Совершенно очевидна, например, бессмысленность магистратуры по направлениям «Гостиничное дело», «Ландшафтная архитектура»: обучение в магистратуре после бакалавриата можно заменить прохождением краткосрочных дополнительных образовательных программ.

В-четвертых, обоснованное сокращение направлений подготовки необходимо для абитуриентов, которые, как показывают опросы, просто теряются в номенклатурном словоблудии.

На уровне бакалавриата российское высшее профессиональное образование представлено 27 укрупненными группами направлений. Отметим, что если разбить все укрупненные группы на две, а именно: 1-я группа — естественно-научные и технические направления и 2-я группа — гуманитарные направления, то 1-я группа объединяет 77,8 % зарегистрированных укрупненных групп направлений, 2-я группа — 22,2 %. В то же время если перейти к конкретным направлениям подготовки бакалавров, то 1-я группа объединяет только 60,5 % всех направлений подготовки бакалавриата, 2-я группа — 39,5 %.

На уровне специалитета из 23 укрупненных групп специальностей 1-я группа объединяет 82,6 % зарегистрированных укрупненных групп специальностей, 2-я группа — 17,4 %, но 1-я группа объединяет 66,3 % всех специальностей данного уровня образования, 2-я группа — 33,7 %.

На уровне магистратуры из 27 укрупненных групп специальностей 1-я группа объединяет 77,8 % зарегистрированных укрупненных групп направлений, 2-я группа — 22,2 %, но 1-я группа объединяет 62,5 % всех направлений данного уровня образования, 2-я группа — 33,7 %.

Безусловно, мы не стремимся прослыть технократами и нарушить политкорректность в сфере подготовки кадров и развития общества в целом и далеки от мысли, что приведенные соотношения между 1-й и 2-й группами,

заложенные в системе ВПО, количественно (!) отражают соотношение между подготавливаемыми специалистами для сферы материально-технического производства — основы экономического благополучия общества (1-я группа) и социально-культурной сферы (2-я группа). В то же время эти цифры, с одной стороны, ставят вопрос об искусственности направлений в каждой из групп, а с другой — открывают скрытые потенциальные резервы 2-й группы в конкурентной борьбе за абитуриентов — потребителей образовательных услуг.

В табл. 1 представлены средние значения количества общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций в укрупненных группах направлений и специальностей для различных образовательных уровней. Обобщая представленные данные, можно найти для каждого образовательного уровня интервал изменений среднего значения количества общекультурных и профессиональных компетенций с доверительной вероятностью 0,95.

Для бакалавриата интервал изменений количества общекультурных компетенций составляет 16–18 (минимальное количество — 8, максимальное — 61), для специалитета — 12–15 (минимальное количество — 8, максимальное — 60), для магистратуры — 8–10 (минимальное количество — 6, максимальное — 13).

Аналогичные данные для профессиональных компетенций следующие: для бакалавриата — 24–28 (минимальное количество — 10, максимальное — 118), для специалитета — 31–43 (минимальное количество — 11, максимальное — 192), для магистратуры — 19–27 (минимальное количество — 6, максимальное — 164).

Резюмируя результаты, представленные выше, можно также сделать некоторые заключения.

Во-первых, существует несколько толкований понятия «компетенция», о чем свидетельствует имеющийся разброс их числа в рамках анализируемых уровней подготовки специалистов.

Во-вторых, количество профессиональных компетенций в 1,5–2 раза больше общекультурных компетенций, что отражает мнение профессорско-преподавательского сообщества о значимости когнитивной составляющей в результатах образования на всех уровнях подготовки специалистов.

В-третьих, существенное увеличение количества профессиональных компетенций на уровне специалитета свидетельствует о том, что с этим уровнем высшие учебные заведения в большей степени связывают получение ква-

лификации, в то время как результаты двухуровневой системы рассматриваются в значительной степени как образование с неопределенным квалификационным статусом. Такое понимание непосредственно связано с отсутствием толкования квалификационного статуса бакалавра и магистра в квалификационных справочниках, которые являются основой для определения должностного положения специалиста при приеме на работу. Подобная правовая ситуация непомерно затянулась, и не выдвигается законодательных инициатив для ее разрешения.

В-четвертых, уменьшение количества как общекультурных, так и профессиональных компетенций при переходе с уровня бакалавра на уровень магистра свидетельствует о существующей неопределенности в понимании указанных уровней как самостоятельных уровней высшего профессионального образования.

В-пятых, существование интервалов в количестве общекультурных компетенций в образовательных уровнях вызывает, по крайней мере, удивление, так как они должны быть для образовательного уровня едины. Не может же быть различным общекультурный уровень математика, инженера или экономиста? Это обстоятельство еще раз свидетельствует о неоднозначном толковании понятия «компетенция» даже в среде разработчиков ФГОС, тем более в профессорско-преподавательском сообществе, призванном реализовывать данные стандарты.

Важнейшей составляющей ФГОС является раздел 4.4, определяющий виды профессиональной деятельности специалиста, формулировки которых для различных образовательных уровней представлены в табл. 2. Отметим, что в целом раздел 4.4 стандартов содержит 4–5 видов профессиональной деятельности. Приведенные в табл. 3 формулировки сгруппированы по встречающимся ключевым словам, для образовательных уровней «специалитет» и «магистратура» приведены дополнительные формулировки видов профессиональной деятельности, которые не встречались в перечне для бакалавриата.

Как видно из табл. 2, формулировок профессиональной деятельности достаточно много, так, например, для бакалавриата их количество составляет 122. Анализ данных, представленных в табл. 3, позволяет сделать следующие заключения.

Во-первых, значительное количество формулировок видов профессиональной деятельности свидетельствует об их искусственном

Среднее число компетенций в укрупненных группах специальностей

Код	Наименование группы специальностей	Бакалавриат				Специалитет				Магистратура			
		ОК	ПК	ОК, %	ПК, %	ОК	ПК	ОК, %	ПК, %	ОК	ПК	ОК, %	ПК, %
010000	Физико-математические науки	16	23	68,8	34,8	14	18	50,0	38,9	10	16	90,0	81,3
020000	Естественные науки	16	21	37,5	14,3	20	24	55,0	50,0	8	17	62,5	47,1
030000	Гуманитарные науки	16	26	56,3	42,3	14	32	100	75,0	11	27	81,8	55,6
040000	Социальные науки	18	17	16,7	94,1					13	13	69,2	92,3
050000	Образование и педагогика	16	27	75,0	96,3	14	45	100	100	11	37	72,7	97,3
060000	Здравоохранение	16	18	37,5	100,0	8	37	87,5	97,3	9	10	88,9	100,0
070000	Культура и искусство	17	25	70,6	92,0	12	24	83,3	66,7	9	26	88,9	88,5
080000	Экономика и управление	20	45	50,0	33,3	16	54	100	100	9	26	66,7	42,3
090000	Информационная безопасность	13	33	100,0	100,0	12	36	100	100	6	16	100,0	100,0
100000	Сфера обслуживания	14	18	57,1	72,2					13	18	92,3	83,3
110000	Сельское и рыбное хозяйство	16	23	50,0	96,6	12	30	50,0	86,7	8	16	100,0	62,5
120000	Геодезия и землеустройство	16	28	56,3	92,9	11	46	45,5	76,1	8	21	100,0	85,7
130000	Геология, разведка и разработка полезных ископаемых	22	24	100,0	100,0	22	33	63,6	60,6	9	27	100,0	100,0
140000	Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника	18	29	66,7	82,8	15	48	53,3	79,2	9	29	88,7	100,0
150000	Металлургия, машиностроение и металло-обработка	17	25	47,1	48,0	17	25	76,5	56,0	10	30	60,0	60,0
160000	Авиационная и ракетно-космическая техника	24	40	66,7	75,0	16	52	93,8	86,5	13	53	76,9	83,0
170000	Оружие и системы вооружений					11	38	81,8	44,7				
180000	Морская техника	18	23	16,7	82,6	15	34	73,3	91,2	10	29	90,0	82,8
190000	Транспортные средства	17	30	47,1	80,0	17	37	47,1	64,7	8	35	75,0	42,9
200000	Приборостроение и оптотехника	16	34	100,0	100,0	12	40	100	100	7	34	100,0	100,0
210000	Электронная техника, радиотехника и связь	17	30	94,1	93,3	15	30	100	96,7	8	28	100,0	92,9
220000	Автоматика и управление	18	27	100,0	100,0	12	40	100	100	8	27	100,0	81,5
230000	Информатика и вычислительная техника	15	22	53,3	72,7	—	—	—	—	7	16	85,7	56,3
240000	Химическая и биотехнологии	14	23	28,6	34,7	14	26	71,4	92,3	8	26	37,5	53,8
250000	Воспроизводство и переработка лесных ресурсов	13	26	46,2	76,9					7	29	85,7	100,0
260000	Технология продовольственных продуктов и потребительских товаров	15	27	60,0	48,1					12	27	75,0	81,5
270000	Архитектура и строительство	15	17	60,0	76,5	12	32	83,3	78,1	12	19	91,7	89,5
280000	Безопасность жизнедеятельности, природо-обустройство и защита окружающей среды	14	20	42,9	70,0	14	60	92,9	68,3	10	21	100,0	90,5

Виды профессиональной деятельности на различных образовательных уровнях

Виды профессиональной деятельности					
Бакалавриат				Специалитет	Магистратура
Научная	Учебно-профессиональная	Проектно-конструкторская	Музыкально-просветительская	Психолого-просветительская	Нормативно-методическая
Исследовательская	Учебно-методическая	Конструкторско-расчетная	Эксплуатационная	Проектно-инновационная	Консорициумная
Экспериментальная	Методическая	Конструкторско-технологическая	Сервисная	Организационно-методическая	Социально-личностное
Научно-исследовательская	Образовательно-проектировочная	Расчетно-проектная	Сервисно-эксплуатационная	Информационная	Контрольно-экспертная
Научно-инновационная	Учебно-воспитательная	Расчетно-экономическая	Технико-эксплуатационная	Информационно-технологическая	Проектно-аналитическая
Экспериментально-исследовательская	Воспитательная	Социально-проектная	Испытательно-эксплуатационная	Информационно-технологическая	Профессионально-прикладная
Рыночно-исследовательская	Развивающая	Технологическая	Эксплуатационно-технологическая	Проектно-консультативная	Производственно-аналитическая
Расчетно-экспериментальная с элементами научно-исследовательской	Административная	Организационно-технологическая	Монтажно-наладочная	Эксплуатационно-испытательная	Консультационная
Научно-изыскательская	Управленческая	Социально-технологическая	Коммуникационная	Эксплуатационно-техническая	Проектно-экономическая
Научно-производственная	Организационная	Торгово-технологическая	Коммуникативная	Творческая	Административно-технологическая
Научно-педагогическая	Организационно-административная	Вспомогательно-технологическая (исполнительская)	Организационно-коммуникационная	Художественно-творческая	Образовательная
Вспомогательная профессиональная научная деятельность	Организационно-управленческая	Аналитическая	Исполнительская	Духовная	Консультационно-экспертная
Историко-теоретическая	Эксплуатационно-управленческая	Расчетно-аналитическая	Творчески-исполнительская	Исполнительская	Лабораторно-испытательная
Инновационная	Организационно-массовая	Оценочно-аналитическая	Музыкально-исполнительская	Музыкально-исполнительская	Изобретательская
Инновационно-предпринимательская	Прикладная	Проектно-аналитическая	Художественно-критическая	Художественно-критическая	Организационно-правовая
Представительно-посредническая	Практическая	Информационно-аналитическая	Режиссерская	Режиссерско-постановочная	Финансово-инвестиционная
Преподавательская	Социально-практическая	Исследовательско-аналитическая	Специальные виды деятельности	Специальные виды деятельности	Предпринимательская
Педагогическая	Производственная	Прогнозно-аналитическая			
Социально-педагогическая	Оперативно-производственная	Экспертно-аналитическая			
Психолого-педагогическая	Производственно-технологическая	Критическая и экспертная			
Социально-психологическая	Производственно-практическая	Экспертно-консультационная			
Научно-методическая	Производственно-прикладная	Экспертно-консультативная			
Учебно-организационная	Творчески-производственная	Диагностико-консультационная			
Учебно-образовательная	Проектная	Консалтинговая			
Учебно-тренировочная	Проектно-производственная	Социально ориентированная деятельность			
	Проектно-изыскательская	Социально-организационная			
	Проектно-технологическая	Просветительская			
	Проектно-расчетная	Культурно-просветительская			
		Художественно-просветительская			
		Художественно-эстетическая			

происхождении, диктуемом желанием авторов стандартов показать уникальность представляемого направления подготовки специалистов. Чтение таких стандартов абитуриентами вызывает только глубокое непонимание своей будущей профессиональной деятельности. В чем заключается различие между «эксплуатационно-испытательной» и «испытательно-эксплуатационной» деятельностью?

Во-вторых, значительная часть формулировок видов профессиональной деятельности представляет собой композицию слов через тире. Так, например, в бакалавриате доля таких словосочетаний составляет 67,5 %. Можно только предполагать, что использование таких определений видов профессиональной деятельности направлено на повышение значимости, масштабности понятия, с одной стороны, и сохранение профессионального сленга, сложившегося в отдельной отрасли для определения видов работ, — с другой. Если термин «проектно-изыскательская деятельность» сложился исторически в геодезии и землеустройстве и не вызывает отторжения, то «научно-изыскательская деятельность» в математике совершенно явно пахнет новоязом, как, впрочем, и «искусствознание», «переводоведение», «музеология» и др.

В-третьих, в значительной части групп специальностей и направлений приводимый в разделе 4.4 перечень видов профессиональной деятельности открывается научной или научно-исследовательской работой, хотя образовательный уровень «бакалавра» в своей сути предполагает использование специалистов-бакалавров в конкретной практической работе. Только 25 % бакалавров, проявивших себя в практической профессиональной деятельности, могут проходить на следующий образовательный уровень — «магистратуру», предполагающую научно-исследовательскую работу.

В-четвертых, значительное количество формулировок свидетельствует о том, что не имелось достаточно обоснованных методических указаний по разработке этого раздела стандарта.

Анализ формулировок компетенций в ФГОС достаточно сложен, но тем не менее позволяет сделать некоторые общие заключения.

В ряде случаев авторы стандартов используют собственные необоснованные классификации компетенций: универсальные, общенаучные, инструментальные. В отдельных случаях наблюдаются тождественность компетенции виду профессиональной деятельности, определение компетенций по функциональности, встречаются

компетенции, которые, по мнению авторов, сами включают в себя компетенции (компетенция ответственности, компетенция постановки проблем). Некоторые компетенции определяются глагольной формой — *повышать, проявлять*. Это свидетельствует о бессистемном компилятивном использовании различных научных и научно-методических материалов, отсутствии ясного и однозначного представления о понятии «компетенция».

В табл. 3 приведены ключевые слова определения компетенций на различных образовательных уровнях (бакалавриат — магистратура). Как видно из табл. 3, набор используемых ключевых слов в определении компетенций чрезмерно широк, причем многие ключевые слова («настрой», «создание», «мотивирование» и т. д.) вряд ли в принципе можно использовать в определении компетенций.

Под влиянием материалов проекта «TUNING» во многих случаях используется ключевое слово «способность». Доля общекультурных компетенций, определяемых ключевым словом «способность» («готовность»), на образовательных уровнях бакалавриат — специалитет — магистратура составляет соответственно 69,8, 71,0 и 84 %, доля профессиональных компетенций — 74,4, 81,1 и 76,3 %.

В то же время авторы стандартов пытались «обогащать» ключевое слово «способность» и таким путем конкретизировать смысл и содержание компетенции. С одной стороны, ключевое слово «способность», имеющее в русском языке два значения, в определении компетенции претерпело эволюцию, пройдя следующие стадии, приводящие определение компетенции к недвусмысленному толкованию потенциальных возможностей выпускника: способность — готовность — способность и готовность — быть способным (готовым) — способен (готов). С другой стороны, определение компетенции с ключевым словом «способность» нагружалось дальнейшим перечислением знаний, умений, навыков, что в такой конструкции определением компетенций не является.

По-видимому, под влиянием методических указаний [1–3, 5–7], предлагающих алгоритм формулирования компетенций, компетенции ФГОС страдают длиннотами (одна из компетенций стандартов содержит 103 слова), в которых смысл компетенции тает, как чеширский кот, не оставляя на прощание даже улыбки. Одна и та же компетенция у разных авторов имеет различные формулировки, затрудняя понимание

Ключевые слова в определениях компетенций на различных образовательных уровнях

Ключевые слова					
бакалавриат				магистратура	
Способность, Готовность Способность и готовность Умение Владение Возможность Выделение Навыки Подготовка Понимание Проявление Знание (фундамен- тальное, детальное, уверенное) Базовые знания	Демонстрация (навыков, работы, способностей) Приверженность Настойчивость Наличие Стремление Осознание Использование Применение Уважение Ориентация Осведомленность Настрой Забота (о качестве результатов труда) Интерпретация	Руководство Осуществление Восприятие Приверженность Разработка Быть готовым (быть способным) Готов (способен) Компетенции сохранения здоровья Компетенции гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, свободы и ответственности)	Способность Готовность Мобильность Знания (углубленные, глубокие) Навыки (значительные, уверенные) Умения Владение (свободное) Анализ Построение Определение Возможность Демонстрация (знаний, навыков, умений) Понимание Наличие	Использование Участие Способен Готов Проявление Быть способным Формулирование Выполнение Разработка Осуществление Совершенствование Общение Мотивирование Оценивание Принятие Осознание Стремление Ориентация Интерпретация Эрудиция Создание	Совершенствование Развитие Осуществление Координация Руководство Компетенции теоретико- концептуального характера (углубленные) Компетенции креативнос- ти, общения, самосовершен- ствования, познавательной деятельности, гражданского и этического поведения, общественного служения, преподавательской деятель- ности, ответственности, постановки проблем

результатов обучения. В табл. 4 приведены формулировки одних и тех же общекультурных компетенций на первом образовательном уровне ВПО (бакалавриате), которые иллюстрируют сделанные выше заключения.

В. И. Байденко отмечает: «Словом, ГОС ВПО третьего поколения “вырастают” на результатах большой творческой проектной деятельности, без которых автор никогда бы не взялся за выполнение столь ответственного поручения (издание данных методических указаний. — *Авт.*). Внимательное ознакомление со всеми идеями, подходами и проектами позволяет с оптимизмом оценивать перспективу появления в отечественной высшей школе стандартов ВПО действительно нового типа» [2, с. 6]. Как показывают представленные выше материалы, получилось даже не «как всегда»: «Чудище огромно, обло и лайя». И решение Минобрнауки РФ о новой редакции Федеральных государственных образовательных стандартов направлений и специальностей свидетельствует о государственном признании неудовлетворительности данных нормативных документов.

Что делать?

Прежде чем пытаться найти ответ на извечный вопрос русской интеллигенции в контексте данной статьи, необходимо понять причины появления такого «чудища». Отдавая должное коллегам-разработчикам ФГОС — а это значительный пласт нашего профессорско-преподавательского цеха, — можно только поставить вопрос: «Что же случилось с достойными и опытными профессионалами?» Ответ однозначен: они находились под воздействием прессы, давление которого было столь велико, что получилось то, что получилось.

Как следует из портала www.fgosvpo.ru, таким прессом были изданные в 2010 г. серии «Учебно-методическое обеспечение специализированной подготовки актива базовых вузов, учебно-методических объединений (УМО) в области проектирования нового поколения основных образовательных программ (ООП), реализующих Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО)», «Научно-методическое обеспечение проектирования нового поколения основных образовательных программ, реализующих Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования», подготовленные госу-

дарственным научным учреждением «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Национального исследовательского технологического университета МИСиС» и рекомендованные (и рекомендуемые, судя по portalу www.fgosvpo.ru, и в настоящее время) Минобрнауки РФ для использования в практической работе вузов. Как говаривал Л. Каганович, «у каждой аварии есть фамилия, имя и отчество».

Анализ содержания данных методических указаний, ряд из которых представляет собой макеты учебно-методических документов (например, содержание и структура основных образовательных программ ВПО, паспорта компетенций), а также рекомендации по формированию оценочных средств качества подготовки обучающихся, использованию новых образовательных технологий, позволяет сделать некоторые выводы.

Можно отметить несколько, на наш взгляд, основных недостатков цитируемых методических указаний.

1. Приведем мнение признанного авторитета в области модернизации европейского высшего профессионального образования С. Адама, высказанное им на Болонском семинаре в Эдинбурге в 2004 г.:

«1. Нет абсолютно корректного способа описания результатов обучения.

2. Создание результатов обучения не является точной наукой и их написание требует серьезных размышлений — очень легко, неправильно поняв их, сделать из них смирительную рубашку.

3. В большинстве европейских систем высшего образования не практикуется систематическое и всестороннее использование результатов обучения для описания целей, содержания, характера и уровня квалификации (учебных программ)» [цит. по: 2, с. 7].

Исключительное по силе экспертное заключение о скорости освоения фактически нового «этажа» в здании мировой высшей школы. Почему оно не стало настольным транспарантом авторов методических рекомендаций?

Основная ошибка заключалась в создании нормативно-методического обоснования «большого скачка» в модернизации российского высшего профессионального образования, «большого скачка», побуждаемого амбициями прошлых лет («Наше образование должно быть впереди планеты всей») и воплощающего принцип «Наш ответ будет адекватным и дешевым».

Формулировки одних и тех же компетенций на первом образовательном уровне (бакалавриат)

Уровень владения иностранным языком	Уровень владения родным языком	Уровень владения компьютерными технологиями	Уровень владения здоровым образом жизни
<p>Владение одним из иностранных языков.</p> <p>Владение одним из иностранных языков на уровне чтения научной литературы и навыков разговорной речи.</p> <p>Способность к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков.</p> <p>Способность применять иностранный язык в сфере профессиональной деятельности.</p> <p>Способность и готовность овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке.</p> <p>Владение одним из иностранных языков как средством делового общения.</p> <p>Владение одним из иностранных языков на уровне профессионального и бытового общения.</p> <p>Владение одним из иностранных языков для изучения зарубежного опыта в профессиональной деятельности, а также для осуществления контактов на профессиональном (элементарном) уровне.</p> <p>Владение одним из иностранных языков на уровне профессиональной деятельности.</p> <p>Владение навыками письменной и устной коммуникации на государственном и иностранном языке.</p> <p>Владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного</p>	<p>Свободное владение литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи, умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения, владение одним из иностранных языков как средством делового общения.</p> <p>Умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, владение развитой устной и письменной коммуникацией, включая иноязычную культуру.</p> <p>Способность и готовность к свободному применению русского и иностранного языков как средства профессионального общения.</p> <p>Способностью владеть родным языком и иностранным языком на уровне, позволяющем вести профессиональную беседу, читать и переводить специальную литературу, составлять аннотации, вести переписку.</p> <p>Способность и готовность к активному общению в производственной и социально-общественной сферах деятельности, свободно пользуясь русским и иностранным языками как средствами делового общения.</p> <p>Свободное владение литературной и деловой письменной и устной речью на родном языке, способность в письменной и устной речи правильно (логично) оформить результаты мышления</p>	<p>Владением основными методами и средствами получения, хранения, обработки информации, наличием навыков работы с компьютером.</p> <p>Умение находить, анализировать и обрабатывать информацию, в том числе относящуюся к новым областям знаний, непосредственно не связанную со сферой профессиональной деятельности.</p> <p>Владение основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации, наличием навыков работы с компьютером как средством управления информацией.</p> <p>Способность владеть методами компьютерного набора текста и его редактирования на русском и иностранном языке.</p> <p>Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.</p> <p>Умение работать с информацией из различных источников</p>	<p>Способность к самостоятельному, методически правильному физическому совершенствованию, укреплению здоровья, необходимому для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности, нацеленность на здоровый образ жизни.</p> <p>Способность организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимыми представлениями о здоровом образе жизни, применять методы физического воспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья, поддержания должного уровня физической подготовленности, необходимого для обеспечения социальной активности и полноценной профессиональной деятельности.</p> <p>Готовность к достижению физической подготовленности, необходимой для освоения профессиональных навыков и умений.</p> <p>Знание и понимание норм здорового образа жизни, использование средств физической культуры для оптимизации труда и повышения работоспособности</p>

II. Скованные временными рамками и финансовыми обязательствами (аналитическая ведомственная программа «Развитие научного потенциала высшей школы», Федеральная целевая программа развития образования, 2006–2009 гг.), сотрудники Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Национального исследовательского технологического университета МИСиС в поисках исходных данных для описания результатов обучения применительно к российской действительности попытались провести экспресс-исследование, аналогичное по целям проекту Европейской ассоциации университетов (ЕАУ) TUNING. Но выборка респондентов была ограниченной: это касалось работодателей, потребителей образовательных услуг, и вузовского сообщества, которое, кстати, было представлено только его административной частью — проректорами по учебной работе. В этих условиях сомнительной является валидность полученных результатов, учитывая два немаловажных для России обстоятельства: «гигантский» интерес работодателей к проблеме подготовки собственных кадров и ментальность вузовского руководства образовательной деятельностью («Не надо предпринимать самостоятельных действий в учебной и учебно-методической работе, ибо все это может быть перечеркнуто непредсказуемым министерским рескриптом»).

Наработка, систематизация и анализ подобных результатов чрезвычайно важны для определения обоснованных шагов в настройке образовательных структур. Кстати говоря, несмотря на прошедшее десятилетие, материалы проекта «TUNING» не потеряли своей актуальности. Так, например, оценивая результаты выполненного проекта «Настройка образовательных структур», можно отметить следующее. Во-первых, привлечение к обсуждению модели современного специалиста значительного числа работодателей высветило желания потребителей образовательных услуг, что, безусловно, является позитивным началом в гармонизации интересов основных игроков на рынке образовательных услуг. Во-вторых, высказанное через сформулированные компетенции мнение работодателей представляет собой стремление получить специалиста, готового после окончания высшего учебного заведения к самостоятельной многогранной ответственной профессиональной деятельности. Это означает, что перечень компетенций, разработанных ЕАУ, фактически описывает идеальную модель выпускаемого специалиста. В-третьих,

вне рамок результатов выполненного проекта остались предложения по возможной технологической реализации сформулированного компетентностного подхода в период получения высшего профессионального образования. В-четвертых, также вне рамок результатов выполненного проекта осталось хотя бы примерное определение качественных и количественных измерителей компетенций и их документальной регистрации и представления. В-пятых, также вне рамок результатов выполненного проекта остались хотя бы ориентировочные оценки ресурсов, особенно временных, необходимых для формирования того или иного уровня компетенций.

III. Хотя одни и те же сотрудники Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Национального исследовательского технологического университета МИСиС в различных сочетаниях являются авторами анализируемых методических указаний, в содержательном контексте не ощущается целостного видения решения поставленной задачи. Оторванность мышления, двусмысленность дефиниций, неопределенность рекомендаций, упрощение сложного и усложнение простого, единичные запутанные примеры свидетельствуют о стремлении любой ценой выполнить взятые на себя неподъемные обязательства. Можно только представить состояние конкретных разработчиков федеральных государственных образовательных стандартов, находящихся под прессом таких методических указаний.

Проведем краткий анализ содержания методических рекомендаций по разработке паспорта компетенций [1], который показывает, как, следуя высказыванию С. Адама, на ключевом понятии компетентностного подхода к результатам обучения завязываются узлы «смирительной рубашки». Остановимся только на некоторых принципиальных положениях, опустив, как незначительные, огрехи вида: «Таким образом, смещен акцент при проектировании ООП с содержания образования (входные параметры ООП) на результаты обучения и компетенции (выходные параметры ООП)» [Там же, с. 6].

I. «На вузовском уровне требуется конкретизация федеральных требований с учетом *региональной и вузовской специфики* (курсив наш. — Авт.): уточняется формулировка компетенций... Также вузом устанавливаются пороговые уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников» [1, с. 6]. Источ-

ником такой вузовской методической «самодельности» является собираемая текущая и перспективная информация о «составе результатов обучения». Достаточно странной выглядит создание в паспорте компетенций иерархии соответствия вузовских требований «уровню сформированности компетенции мировым, европейским, российским федеральным и региональным требованиям, требованиям профессиональных сообществ и пр.». Вузовское сообщество с большим удовольствием ознакомилось бы с указанными выше требованиями, особенно удивляет «пр.». Но если серьезно, не разрывает ли такой неопределенный многоуровневый подход к качеству подготовки специалистов, выраженный на языке компетенций, единое пространство российского высшего профессионального образования, скрепляемое дипломом государственного образца, о чем настоятельно предупреждалось в работе [2].

Не менее странным выглядит рекомендация сопровождать формулировку компетенции комментарием (уточнением), что напоминает пособие для слабоумных. Может быть, проще оставить вместо компетенции комментарий, так как он, судя по мнению авторов, собственно излагает смысл компетенции. Тогда не потребовалось бы применения указания «Содержание компетенции уточнения не требует» [1, с. 10].

II. Как отмечено в работе [1], «паспорт компетенции входит в структуру единого документа “Паспорт и программа формирования компетенции”. В связи с новизной и экспериментальным характером данного программного документа и трудоемкостью процесса его разработки авторами-составителями для каждой ее части (паспорт компетенции, программа формирования) подготовлены отдельные, но взаимосвязанные по содержанию рекомендации» [Там же, с. 9]. Макет паспорта компетенции и рекомендации к нему представлены в работе [1]. Хотя программа формирования пока не известна, основные ее разделы анонсированы, и хотелось упредить авторов замечаниями по объявленным разделам.

«Программа интегрирует ответы на вопросы» [Там же, с. 9]:

Какие образовательные траектории позволяют привести к достижению студентами минимально обязательного уровня сформированности компетенции? (здесь и далее курсивом выделены вопросы из работы). По-видимому, авторы имеют в виду содержание вариативной и факультативной частей учебных планов под-

готовки по направлениям и специальностям, в которых присутствуют элективные дисциплины (дисциплины по выбору), позволяющие изменять образовательную траекторию. Но элективные дисциплины занимают в общем объеме аудиторных занятий не более 15 %. Неужели 15 % аудиторных занятий перемещают компетентность специалиста от вузовского уровня тмутаракани до уровня мировых требований?

Каковы этапы формирования компетенции в вузе? По-видимому, авторы знают педагогические приемы перехода от компетенции наполовину к компетенции полной, которые не знает никто (читайте еще раз слова С. Адама о состоянии внедрения компетентностного подхода в европейской высшей школе).

Возьмем на себя смелость утверждать, что этапы формирования той или иной компетенции нельзя приписывать прохождению той или иной учебной дисциплины или ее раздела. Процесс формирования компетенций, достижения «знаю, как делать» носит наддисциплинарный характер, в противном случае компетенция не более как обозначение знаний, умений и навыков в той или иной области, которую при желании можно свести до объема параграфа учебника.

На материале каких модулей, дисциплин, внеаудиторных мероприятий она формируется? Описание технологии нахождения ответа на данный вопрос отдадим самим авторам: «Основная задача при подготовке этого раздела — достичь однозначного понимания, а именно, какие демонстрируемые действия являются проявлением данной компетенции... из имеющихся в учебном плане дисциплин отбираются 3–5, которые “однозначно” работают на эту компетенцию. Основная идея метода: группа преподавателей отбирает состав основных действий (частей компетенции) и распределяет их между своими дисциплинами. (На следующем этапе каждый преподаватель для части компетенции, закрепленной за его дисциплиной, отбирает соответствующие результаты обучения (знать, уметь, владеть) и только после этого командно обсуждаются комплексные результаты обучения, соответствующие компетенции в целом)» [1, с. 13–15]. Сдерживая эмоции, можно только сказать, что авторы предлагают высшей школе России усложненный формально-механистический вариант традиционной парадигмы «знание, умение, навыки», в котором в результатах обучения знания, умения и навыки трактуются как «основные действия». Мекка мировой высшей

школы, по мнению авторов работы [1], перемещается в Пермь, а именно в Пермский государственный технический университет, который реализовал (и надо полагать, «использует») этот метод в АРМ «Разработка компетентностно-ориентированного учебного плана» [7]. «В АРМ для каждой компетенции назначается набор составных действий (в АРМ они названы “элементы компетенции”). Для каждого действия (элемента) назначается дисциплина, формирующая этот элемент компетенции, а также величина данного элемента в формировании всей компетенции, задаваемая через вес элемента (общий вес 100 делится между всеми элементами компетенции)» [1, с. 15]. Сознательные длинноты цитирования призваны показать, с одной стороны, «ценность» предлагаемых рецептов, а с другой — результаты агрессивной самонадеянности в решении сложных проблем.

Предоставление преподавателям высших учебных заведений права отбирать соответствующие результаты обучения (знать, уметь, владеть) чревато большими последствиями: во-первых, как уже отмечалось выше, разрывается единое образовательное пространство высшего профессионального образования в России и, во-вторых, «как ни парадоксально, но преподаватель вуза может знать об “установленных нормах, требованиях, эталонах, стандартах” предстоящей студентам профессиональной деятельности еще меньше, чем они (не берем преподавателей специальных и выпускающих кафедр), поскольку смотрит на нее сквозь “окуляр” только своей учебной дисциплины, тогда как студент имеет дело с содержанием многих дисциплин. Каждый отдельный преподаватель отвечает только за содержание своего предмета, организацию процесса его усвоения и академического контроля» [4, с. 32].

Что нужно делать преподавателю и студенту для обеспечения формирования компетенции заданного уровня? Вопрос, кажется, риторический, потому что просится простой ответ: преподавателю — хорошо учить, а студенту — хорошо учиться. Но авторы, судя по изданным материалам, подразумевают распространение в учебном процессе новых образовательных технологий. Вряд ли в преподавательской среде найдется достаточно значимое количество людей, принципиально не чувствительных к новым методам преподавания. «Не изменяются только дураки и покойники». Проблема заключается не в оценке эффективности образовательной технологии для достижения результатов обучения.

Любая новая технология в этом отношении эффективна, так как реализует новую композицию различного рода воздействий на объект обучения. Проблема заключается в оценке возможности применения новой образовательной технологии в рамках действующих учебно-нормативных ресурсов (нормативов бюджета учебного времени, нормативов расчета учебной нагрузки преподавателей и т. д.) для достижения требуемых результатов обучения. Это реалии жизни высшей школы, в условиях которых вузы должны обеспечить выполнение требований ФГОС. Любые внешне привлекательные образовательные технологии, не удовлетворяющие этим условиям, от лукавого.

В работе [3] рассматриваются технологические аспекты реализации компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин. Это чтение было бы весьма интересным, если бы не аттестационное требование использовать в не менее чем 25 % аудиторных занятий и самостоятельной работе студентов интерактивные (новые) образовательные технологии. Учитывая это обстоятельство, возникают серьезные замечания к данным рекомендациям, которые, по-видимому, также займут место в программе формирования компетенций. Во-первых, данные рекомендации носят характер академических рассуждений (с возможными разовыми экспериментальными демонстрациями), не совместимых с действующими учебно-нормативными ресурсами образовательного процесса в высшей школе. В соответствии с утверждениями работы [3] необходимо применять стратегическую образовательную технологию, в рамках которой реализуются различные процедуры. «К ним можно отнести:

- лекционные процедуры;
- дискуссионные процедуры;
- исследовательские процедуры;
- тренинговые процедуры;
- игровые процедуры;
- процедуры активизации творческой деятельности;
- процедуры самообучения;
- практику» [Там же, с. 30].

Каждая процедура, по мнению авторов, порождает континуум (!) тактических технологий. Так, лекционная процедура представляет собой континуум тактических лекционных технологий, а именно: традиционная (классическая) лекция, проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция, лекция-провокация, лекция с элементами мозговой

атаки. Игровая процедура представляет собой континуум (теперь уже спектр) тактических игровых технологий, а именно: блиц-игра, дидактическая игра, разыгрывание ролей, учебно-деловая игра, деловая игра, организационно-мыслительная игра, инновационная игра, организационно-деятельностная игра.

Можно только задать вопросы: применялись ли все эти процедуры и технологии в системной практической преподавательской деятельности? Как предполагается все эти технологии развернуть в графике учебного процесса в соответствии с нормативами учебного плана на количество зачетных единиц и форм организации учебных занятий? Наконец, уместны ли вообще многие из процедур и тактических технологий в образовательной деятельности высшей школы? Для любого сотрудника вуза, занимающего штатную профессорско-преподавательскую должность, ответы очевидны.

Какие методы оценки рекомендуется использовать преподавателю? Ответ на этот вопрос, по-видимому, содержится в методическом указании Н. В. Борисовой и В. Б. Кузова: «Вузom должны быть созданы фонды оценочных средств, обеспечивающие с высокой объективностью (надежностью), обоснованностью (валидностью) и сопоставимостью оценки уровня приобретенных компетенций в условиях максимального приближения содержания и методов контроля к будущей профессиональной деятельности выпускников. Традиционный контроль, осуществляемый в вузах на основании различных оценочных средств, в том числе и с помощью тестов с выбором ответов, не отвечает этим требованиям. В связи с этим необходимо введение инноваций в традиционные контрольно-оценочные процедуры, разработка новых средств и методов контроля, обеспечение компетентности преподавательского состава вузов по использованию этих инноваций в учебном процессе» [6, с. 8].

Давайте попытаемся в этом вопросе отделить зерна от плевел, избегая неуместной в высшей школе погони за новомодными терминами. Наверное, не стоит принимать на веру утверждение, что «традиционный контроль не отвечает этим требованиям». Тогда зачем дополнять традиционные контрольно-оценочные процедуры инновациями, логичнее вообще эти процедуры, как не удовлетворяющие требованиям, исключить из практики российской высшей школы. Это просто оскорбление учебно-методических традиций русской и советской высшей школы, продемонстрировавшей их значимость через вы-

дающиеся результаты высшего профессионального образования.

Суть столь «необходимых инноваций» состоит в применении педагогических тестов с заданиями различных форм для промежуточной аттестации по дисциплине, компетентностных тестов для итоговой аттестации по завершении цикла дисциплин, мини-кейсов для текущего контроля или промежуточной (итоговой) аттестации. Отметим справедливости ради, что в каждый из тестов входит не менее 25 заданий. Тогда чем отличаются данные оценочные средства от традиционных контрольных работ и индивидуальных заданий для самостоятельной работы? Если только терминологией, тогда это всего лишь дань «современности». Если содержанием заданий, то об этом надо говорить внятно и серьезно, не размениваясь на формальное перечисление этапов создания тестов, полагая, что каждый преподаватель любого вуза России глубоко компетентен в теории педагогических измерений.

А проблема содержания оценочных знаний для различных контрольных точек педагогических измерений при реализации компетентностного подхода существует. Ядром проблемы является отбор результатов обучения, которые подвергаются оцениванию. Но даже нормативный документ «Паспорт компетенций» в этом вопросе пускает нас в плавание «без руля и без ветрил»: «При отборе результатов обучения, раскрывающих структуру компетенции, принимают во внимание составляющие действия компетенции (чтобы не «упустить» какое-либо действие). ...в качестве основы для определения структуры компетенции могут использоваться следующие *подходы* (курсив наш. — Авт.):

1) опора на общее определение “компетенции”, принятое в ФГОС ВПО;

2) учет структуры понятия “компетенция”, принятой в общеевропейском проекте “TUNING”;

3) учет составляющих результата образования (по таксономии Б. Блума и его последователей) в трех сферах:

- когнитивной (познавательной),
- эффеkтивной (ценностно-эмоциональной),
- психомоторной;

4) использовать результаты отечественных (включая и собственные) и зарубежных научных исследований по проблемам компетентностного подхода (подхода, ориентированного на результаты) в высшем образовании» [1, с. 16].

В работе [6] не указывается, какой из вышепредставленных подходов использовался для методических указаний по созданию новых оценочных средств, так как, судя по ряду здравых и действительно необходимых рекомендаций, авторы опирались на свой опыт практического преподавания во всех традиционных для российской высшей школы видах учебных занятий.

Какие специфические условия необходимы? Что по этому вопросу собирается родить педагогическая мысль, даже предположить не возможно, поэтому оставим этот вопрос программы формирования компетенций на совести авторов.

III. Весьма оригинален в «Паспорте компетенций» раздел, в котором обсуждаются уровни сформированности компетенции у студентов-выпускников вуза [1, с. 19–21]. Предлагается собственное решение уже известного вопроса. Результаты образования, определяемые в западной высшей школе как «*based level*» и «*advanced level*», однозначно связаны с содержанием образовательной программы «*minor*» и «*major*», соответственно, по одному и тому же направлению. Содержание образовательной программы «*minor*» или «*major*» (образовательная траектория) формируется каждым студентом совместно с тьютором в начале своего обучения в высшем учебном заведении и может быть изменено, исходя из проявленных студентом интеллектуальных возможностей. Существование образовательных программ разной степени сложности по одной и той же специальности существовало и существует в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова и некоторых других университетах. Предложение в [1] «порогового, продвинутого, превосходного уровней» (Псковский государственный педагогический университет), «порогового, продвинутого, высокого уровней» (Пермский государственный технический университет) сформированности компетенций — это не более как положительные оценки общепринятой четырехбалльной системы в рамках одной и той же ООП, так как (об этом говорилось выше) разнообразить образовательную траекторию за счет элективных дисциплин практически невозможно.

IV. Наконец, заключительный раздел «Паспорта компетенций» — «Общая трудоемкость формирования компетенции у “среднего” студента вуза (в часах) на “пороговом уровне”». Ответы о трудоемкости формирования любой компетенции даст уже известное АРМ «Разработка

компетентностно-ориентированного учебного плана» [7], поэтому проблем по этому разделу просто не существует.

Созданные методические рекомендации, а особенно нормативные документы, к сожалению, не стали предметом действительно широкого обсуждения, а самое главное — не получили экспериментальную обкатку в российской высшей школе. Присылаемые на места из УМО проекты ФГОС, как правило, сопровождалась припиской: «Вернуть через день с замечаниями и поправками». Оценку продуктивности такого широкого обсуждения может дать сам читатель.

Приведенные в [1, с. 12] результаты социологического исследования перечня компетенций по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Математическое образование»), проведенного в Псковском государственном педагогическом университете, при всем уважении к исполнителям вряд ли можно отнести к серьезному экспериментальному экзамену нормативных документов, которые должны стать учебно-методическим законом для всей высшей школы России. Тем более вряд ли можно отнести к экспериментальной проверке создание в Пермском государственном техническом университете АРМ «Разработка компетентностно-ориентированного учебного плана» [7], «в котором в качестве критерия оптимизации используется значимость компетенции с точки зрения работодателей, выпускников, преподавателей. ...если планируется использование АРМ “Разработка компетентностно-ориентированного учебного плана” (спасибо, что сослагательное наклонение позволяет избежать использования этого творения), разработанного Пермским ГТУ, то значимость компетенции рекомендуется представить в числовом виде (в интервале от 0 до 1)» [1, с. 12]. Само ранжирование по численным значениям значимости компетенций, удобное для программирования, противостоит естественному смыслу понятия «компетенция». Компетенций первого и второго сорта не бывает, как не бывает «осетрины первой свежести». Компетенция либо нужна, либо не нужна для выпускников того или иного образовательного уровня. Самое интересное, что масштабная экспериментальная проверка созданных нормативных документов и методических рекомендаций состоялась после введения Федеральных государственных образовательных стандартов. Результат этого эксперимента известен: новая редакция.

Выводы

Восхождение к реализации компетентностного подхода в современном российском высшем образовании, как ответ технологическим и социально-экономическим вызовам, — длительная дорога со своими успехами и ошибками. Чтобы успехов на этом пути было больше, а ошибок меньше, необходимо, во-первых, бережно и внимательно относиться к опыту русской, советской высшей школы, помня о задаче модернизации ВПО как настройке образовательных структур; во-вторых, учитывать результаты исследований в области становления компетентностного подхода на европейском образовательном пространстве и, наконец, в-третьих, не забывать при формулировании содержания научно-методических идей реализации компетентностного подхода универсальный принцип Оккама «Не следует привлекать новые сущности без крайней на то необходимости».

1. Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенции : метод. рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов ; Координац. совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высш. школы, 2010. 52 с.

2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектиро-

вания ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

3. Борисова Н. В., Кузов В. Б. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин/модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения : метод. рекомендации для организаторов проект. работ и проф.-преп. коллективов вузов. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 52 с.

4. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 89 с.

5. Ефремова Н. Ф., Казанович В. Г. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения : установочные организац.-метод. материалы тематич. семинар. цикла. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 36 с.

6. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения : установочные организац.-метод. материалы тематич. семинар. цикла. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 30 с.

7. Инструкция пользователя. АРМ «Разработка компетентностно-ориентированного учебного плана» / исполн. С. С. Котов, рук. В. Ю. Столбов. Пермь : Перм. гос. техн. ун-т, 2010.

8. Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III.

